

Caldwell, Joyce A.; Berkowitz, Marvin L.

## **Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht**

*Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 157-176*



Quellenangabe/ Reference:

Caldwell, Joyce A.; Berkowitz, Marvin L.: Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 157-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54470 - DOI: 10.25656/01:5447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54470>

<https://doi.org/10.25656/01:5447>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,  
Beruf und Freizeit

Heft 2 – 1987

## **Thema: Religiöse Entwicklung und Erziehung**

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:

Prof. Dr. Fritz Oser

Fritz Oser: Einführung .....	130
Fritz Oser, Anton Bucher: Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm .....	132
Joyce A. Caldwell, Marvin L. Berkowitz: Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht .....	157
Alois Niggli: Untersuchung über Zusammenhänge zwischen dem religiösen Erziehungsstil der Eltern und religiösen Entwicklungsstufen ihrer Kinder .....	177
Richard Klaghofer, Fritz Oser: Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas .....	190

## **Allgemeiner Teil**

Rosemary Caffarella, Judith M. O'Donnell: Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet .....	207
Una M. Röhr-Sendlmeier: Sprachstandserhebung zur Förderung ausländischer Grundschüler .....	224

<b>Mitteilungen</b> .....	250
---------------------------	-----

<b>Buchbesprechungen</b> .....	252
--------------------------------	-----

## **Die Themen der nächsten Hefte:**

- 3/1987 Denkprozesse von Lehrern (hrsg. von M. Hofer)
- 4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)
- 1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)
- 2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

## **Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht\***

Diese Untersuchung überprüft Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des religiösen und des moralischen Denkens sowie die Möglichkeit, solches Denken durch ein entwicklungsorientiertes Curriculum zu beeinflussen. In einer Interventionsstudie mit Jugendlichen werden drei Treatments eingesetzt: Diskussion religiöser Dilemmata, Diskussion moralischer Dilemmata, traditioneller Religionsunterricht. Die ersten beiden Treatments haben signifikante Effekte auf das religiöse Denken, das moralorientierte dabei noch stärker als dasjenige, in welchem religiöse Konflikte diskutiert wurden. Signifikante Veränderungen des moralischen Urteilsniveaus wurden in keiner der Untersuchungsgruppen erzielt. Der Beitrag diskutiert die empirischen Befunde mit Blick auf Grundannahmen der herangezogenen Entwicklungstheorien.

### **The development of religious and moral reasoning in a program of religious education**

This study investigates related developmental processes in religious and moral reasoning and examines the effectiveness of curricular approaches to promoting such reasoning. Three treatments are used in an interventional study: religious dilemma discussion, moral dilemma discussion and traditional religious education. The findings show significant effects of both the religious and moral dilemma discussion classes on religious stage change, the moral dilemma discussion unexpectedly being even more effective. The trend was in the same direction for the moral reasoning data in these treatment groups, but did not reach significance. The findings are discussed with respect to their relevance for core assumptions of developmental theories.

## **1. Die Thematik**

Entwicklungstheorien haben weithin Anerkennung gefunden und wurden zur Begründung von Modellen für die praktische Erziehung herangezogen. Eine Ausnahme stellt jedoch der Bereich der religiösen Erziehung dar. Religionserzieher scheinen starke Bedenken dagegen zu haben, Stufen zu definieren und das Denken von Kindern im Lichte solcher Stufen zu betrachten. Das Gewicht wurde eher auf die Pflege und Erziehung der ganzen Person gelegt, und der Widerwille dagegen war und ist groß, Menschen in die Fächer einer Stufenskala einzuteilen.

Diese Abneigung ist nicht ganz unbegründet. Dennoch haben Entwicklungstheorien auch für die religiöse Erziehung einige Gültigkeit. In der Anwendung jeder Stufentheorie muß die Vorsicht walten, eine Person nicht zu kategorisieren, sondern sensibel für sie als einem dynamischen Wesen zu bleiben. Eingedenk dieser Vorsicht kann die Entwicklungstheorie dabei helfen, eine Person zu verstehen, und sie kann zu einem wirkungsvolleren Unterricht führen.

---

\* Aus Platzgründen mußte die Originalfassung dieses Artikels erheblich gekürzt werden. Eine vollständige Fassung ist jederzeit erhältlich im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg in der Schweiz, Route des Fougères, CH-1700 Fribourg. Die Übersetzung besorgte Wolfgang Althof, die Kürzung Anton Bucher.

Die hier berichtete Untersuchung fußt auf *Fritz Oser*s Modell der religiösen Entwicklung. Die von *Oser & Gmünder* (vgl. den ersten Beitrag zu diesem Heft) entwickelten Stufen des religiösen Bewußtseins bringen – verglichen mit älteren religionspsychologischen Ansätzen – eine neue Dimension in die religiöse Erziehung. Die Stufenstruktur beschreibt jenes Gott-Mensch-Verhältnis, das Menschen hilft, mit komplexen Lebensfragen umzugehen. Der Zweck der Religiosität besteht in der Hilfe dafür, jene Menschen zu werden, die zu sein Gott uns schuf, freie und authentische menschliche Wesen – frei, unser Leben in Liebe und im Dienste an anderen zu führen. Die Nutzenanwendung dieser Theorie überläßt solche Entwicklung nicht länger dem Zufall, sondern erlaubt eine Unterstützung dieser Entwicklung: jenes dynamischen Prozesses der Werdung freier, authentischer und dienender menschlicher Wesen.

*Oser* (1980, S. 313f.) kommt zu dem Resultat, „daß wir auf Grundlage der Ergebnisse unserer Untersuchung folgern können, daß ein Ansatz, der lediglich Informationen vermittelt, deutlich unzureichend ist, das Individuum zu religiöser Reife zu bringen“. Auf der Basis des Denkens von *Kohlberg* und *Turiel* (1971, dt. 1978) führt er drei Schritte auf, durch die Schüler zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils geführt werden sollen. Diese Schritte sind: (1) Dilemmata mit religiösen Dimensionen einzubringen, (2) intensive Gruppendiskussionen über die Dilemmata durchzuführen und (3) Argumentationen höherer Stufen zu stimulieren.

*Kohlberg*s Forschung (1975) hat darauf hingewiesen, daß Schüler Argumentationen von Stufen unterhalb ihrer eigenen als zu vereinfacht zurückweisen und daß sie andererseits nicht in der Lage sind, Denken zu verstehen, das um mehr als eine Stufe oberhalb ihrer eigenen angesiedelt ist. Spätere Untersuchungen (*Berkowitz* 1981) und z.B. auch das Lehrerhandbuch von *Galbraith & Jones* (1976) stellen zwar in Frage, daß Lehrer notwendigerweise in der Lage sein müssen, die Urteilstufen ihrer Schüler zu identifizieren, um + 1 Argumente einzubringen. Die gesamte Forschung unterstreicht dennoch weiterhin die Erzeugung von Konflikten in der strukturierten Denkweise der Schüler und ihre Konfrontation mit dem Denken höherer Stufen als unentbehrliche Elemente in der moralischen Erziehung. Ein solches Verfahren entwicklungsorientierter Dilemmadiskussion ist in der weltlichen Erziehung zahllose Male angewandt (z.B. *Blatt & Kohlberg* 1975; *Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin & Lie-Bermann* 1977) und beschrieben worden (z.B. *Arbuthnot & Faust* 1981; *Galbraith & Jones* 1976; *Hersh, Paolitto & Reimer* 1979). Leider wurde bislang von fast keinen Anwendungen auf religiöse Erziehung berichtet, außer etwa von *Margaret Gorman* (1977), die in Konflikten ebenfalls ein Movens religiösen Wachstums sieht und – wie *Kohlberg* – die Notwendigkeit von Kursen betont, die ausdrücklich Fragen von Tod und Leben, Sinnfragen, Fragen der Gerechtigkeit aufwerfen, über die sich Schüler Gedanken machen, von Kursen, die zudem auch ausreichende Zeit für die Diskussion solcher Fragen einräumen. Selbst *Dykstra* (1981), ein Kritiker *Kohlberg*s aus christlicher Perspektive, räumt ein, der Lehrer solle mit den Schülern Konfliktsituationen untersuchen und möglichen Lösungen auf den Grund gehen.

## 2. Die Beziehungen zwischen moralischen und religiösen Urteilen

Oser (1980) behauptet, daß die Stufen des religiösen Urteils jene des moralischen Urteils transzendieren. Kohlberg & Power (1981) reklamieren, die Hauptfunktion der Religion sei nicht, moralische Vorschriften bereitzustellen, sondern moralische Urteile und Handlungen als zweckvolle menschliche Aktivität zu unterstützen, und sie schließen demgemäß, eine gegebene Stufe der Lösungsweise moralischer Probleme sei notwendig, aber nicht hinreichend für eine parallele Stufe des Umgangs mit religiösen Problemen.

In ihrer Untersuchung der Beziehung zwischen moralischem und religiösem Denken verweisen Kohlberg & Power (1981) auf Oser's Stufen des religiösen Urteils. Sie gehen von einer Definition religiöser Stufen als Entwicklungsverläufe aus, die die moralischen Stufen parallelisieren, aber über diese insofern hinausgehen, als der Schritt von einer Mensch-Mensch-Beziehung im moralischen Denken zu einer Gott-Mensch-Beziehung im religiösen Denken erfolgt. Ihre Daten stützen die Hypothese, daß moralisches Urteilen auf einer bestimmten Stufe dem Aufbau des Denkens auf einer parallelen religiösen Stufe vorangehe. In den Fällen, in denen es Unterschiede in den Stufenwerten gab, war die Moralstufe höher.

Wallwork (1980) analysiert und kritisiert Kohlbergs Annahmen bezüglich der Unabhängigkeit von Moral und Religion. Er argumentiert, Religion liege dadurch der Moralität zugrunde, daß sie praktische Gründe anbietet, die zur Rechtfertigung sowohl der Form als auch des Inhalts moralischer Urteile beitragen. Religion spiele auch eine bedeutsame Rolle bei der Definition der wichtigen menschlichen Interessen (Selbstachtung und Interdependenz von Personen), die moralischen Urteilen zugrunde liegen. Mischey & Sullivan (1976) werfen – mit Bezug auf die Stufen von Fowler (1981) – eine ähnliche Frage wie Wallwork auf, wenn sie überlegen, ob man unzweideutig behaupten könne, religiöse Fragen würden erst dann „psychologisch ernsthaft“, nachdem ein Individuum moralische Prinzipien erworben hat. Der Standpunkt dieser Autoren wird ferner von Lee (1980) unterstützt, der argumentiert, daß Religion, insofern sie entwicklungsabhängig ist, unentrinnbar mit allen Bereichen der menschlichen Entwicklung, einschließlich der Moralität, verknüpft sei.

Wright (1981) zeigt, indem er dem jüdisch-christlichen Erbe an der Moralität nachgeht, daß das Fundament der Moralität für Juden und Christen in der Einzigartigkeit ihres Gottesbegriffs, in der Vorstellung einer Beziehung Gottes zu Seinem Volk liegt. Wright legt dar, daß die moralische Motivation in der Religion verwurzelt ist und daß „Moralität das Transzendente ist, das den Menschen immanent wird“ (1981, S. 40). Auch Muendel (1981), der Martin Luthers Ansichten der wechselweisen Verbundenheit der moralischen und religiösen Dimensionen menschlichen Lebens vorstellt, argumentiert, Religion – als unsere Grundvorstellung vom Leben – gebe Kohärenz, Zweck und Sinn, die dann in der moralischen Dimension in Handlung übersetzt würden, wenn Menschen mit anderen Menschen oder Dingen interagieren.

Dykstra (1981) nimmt dieses Argument auf, wenn er über den christlichen Glau-

ben an die Freiheit von Sünde spricht, der die Menschen von der Last der Egozentrik und zu einem Leben für andere befreit. Wenigstens in diesem Sinne behauptet *Dykstra* eine Abhängigkeit der Moralität vom religiösen Glauben.

Untersuchungen von *Sharfman* (1974), *Hardin* (1979) und *Ogorman* (1979) untermauern die theoretischen Argumente dafür, daß Religion moralischen Urteilen auf irgendeine Weise zugrunde liegt und sie durchdringt. Jede der Studien fand einen positiven Zusammenhang von gewissem Ausmaß zwischen religiöser Erziehung und/oder religiösem Wissen und moralischen Urteilstwerten.

*Marvin Bergman* (1974) gibt eine abgewogene Zusammenschau der Forschung. Er sieht die Bedeutung *Kohlbergs* in der Hilfe bei dem Bemühen, Erwachsene für Entwicklungsniveaus von Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren, sowie darin, daß er Lehrern ein Hilfsmittel gibt, mit dem sie verschiedene Stufen der Rechtfertigung moralischer Entscheidung erkennen und die urteilenden Personen auf einer Stufe über deren eigener herausfordern können. *Bergmann* setzt diesem Ansatz jedoch ein Gegengewicht hinzu, indem er die Theologie *Bonhoeffers* als Korrektiv anbietet und ein Modell moralischer Entscheidungsfindung umreißt, das auf Verantwortlichkeit basiert. Er zieht die Schlußfolgerung, daß der Zusammenhang zwischen christlicher Ethik, moralischer Entwicklung und didaktischen Strategien die Aufmerksamkeit religiöser Erzieher und Forscher verdient.

### 3. Der Aufbau der Studie

Die vorliegende Studie geht von der theoretischen Grundannahme aus, daß religiöses Denken in seiner Struktur entwicklungsabhängig ist. Sie wird – unter Benutzung der im Beitrag von *Oser* und *Bucher* vorgestellten Stufen der religiösen Entwicklung nach *Oser & Gmünder* (1984) – zu ermitteln versuchen, ob das kognitiv-religiöse Urteil zur Entwicklung auf eine höhere Stufenstruktur hin stimuliert werden kann. Auf der Grundlage der früheren Erforschung zur Stimulation moralischer Entwicklung durch Diskussion moralischer Dilemmata vertreten wir die folgenden Hypothesen:

- H<sub>1</sub>: Religiöses Denken wird stärker bei solchen Schülern stimuliert, die an Diskussionen religiöser Dilemmata teilnehmen, als bei jenen Personen, die entweder an keiner Intervention oder dann an einer herkömmlichen religiösen Diskussionsgruppe oder auch an Diskussionen moralischer Dilemmata teilnehmen.
- H<sub>2</sub>: Diskussionen moralischer Dilemmata werden lediglich moralische Urteilstwerte, Diskussionen religiöser Dilemmata dagegen sowohl moralische als auch religiöse Urteilstwerte beeinflussen.
- H<sub>3</sub>: Bei allen Schülern wird die Moralstufe gleichhoch oder höher als die religiöse Stufe sein. Wir folgen *Walker* (1980) in der Annahme, daß nur bei Schülern, deren moralische Stufe höher als ihre religiöse ist, Entwicklungen im religiösen Denken zu erwarten sein werden.

### *Stichprobe*

Die Pbn. dieser Studie waren 50 Schüler (22 männlich, 28 weiblich) aus den Klassen 10–12 und im Alter zwischen 15 und 18 Jahren (Altersdurchschnitt: 16; 4 J.), die an einer Jugendgruppe einer lutherischen Kirche im südöstlichen Wisconsin (USA) teilnahmen und annähernd gleich auf die drei Klassenstufen verteilt waren. Jeder der Pbn. war aufgrund einer religiösen Erziehung mit den Grundkonzepten des christlichen Glaubens vertraut. Das Ausmaß der Teilnahme an ihrem Gemeindeleben schwankte von sehr aktiv bis fast inaktiv. Durch das Ausfallen oder häufige Fehlen einiger reduzierte sich die Größe der Stichprobe auf  $N = 40$  insgesamt und auf je 10 in den 4 Experimental- oder Kontrollgruppen.

### *Verfahren*

Die Untersuchung teilte sich in vier Phasen: Die Eingangsphase, den Vortest (das Erheben der moralischen und religiösen Urteilsstufe), den Interventionsprozeß und den Nachtest.

Für die Zwecke dieser Studie sollte das Design eine Anordnung von vier getrennten Gruppen beinhalten: (1) das Treatment für die erste Gruppe bestand in der Diskussion religiöser Dilemmata, (2) das für die zweite Gruppe in der Diskussion moralischer Konflikte; (3) Gruppe 3 erhielt einen konventionellen Religionsunterricht; (4) Gruppe 4 war die Kontrollgruppe (kein Treatment). Die Intervention wird anschließend genauer beschrieben. In der Eingangsphase wurden die Schüler diesen Gruppen nach dem Zufallsprinzip zugeordnet und über den Verlauf gemeinsam mit ihren Eltern informiert. Wir holten die Einwilligung von Schülern und Eltern ein. Während dieser Phase wurde ein Kontakt mit vier erwachsenen Kirchenmitgliedern hergestellt, die der Erstautorin bei der Durchführung der Interviews assistieren sollten; diese Helfer wurden geschult.

### *Vortest-Phase*

Nach der Zuordnung zu den vier Gruppen wurden die Pbn. jeder Gruppe – ebenfalls nach Zufall – einem von fünf Interviewern zugewiesen, von denen jeder die gleichen Instruktionen erhielt.

Das Instrument, das zur Messung der Stufen des moralischen Denkens verwendet wurde, war eine Kurzform (nur zwei von drei Dilemmata) von Kohlbergs Interview zum moralischen Urteil (MJU), Form A (Colby, Kohlberg, Candy, Gibbs, Hewer, Kaufman, Power & Speicher-Debin; im Druck). Das Instrument zur Erhebung der Stufen des religiösen Denkens war ein paralleles semiklinisches Interview, das das religiöse Urteil einer Person erfaßt und von Oser's Paul-Dilemma ausgeht (vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 130 ff.).

## **4. Die Interventionsphase**

Diese schloß unmittelbar an die Vortest-Interviews an und erstreckte sich über 15 Wochen. Während dieser Zeit erhielten die Kontrollpersonen kein Treatment; die anderen Gruppen trafen sich jeweils zu 12 einstündigen Gruppensitzungen.

### *4.1 Diskussion religiöser Dilemmata*

Das Curriculum für die Gruppe 1 beruhte auf den Schriften Oser's (1980, 1984) und einem allgemeinen Verlaufsplan für moralische Diskussionen in der Klasse (Arbuthnot & Faust 1981; Galbraith & Jones 1976; Hersh, Paolitto & Reimer 1979). Angesichts der Tatsache, daß die von Oser (1980, S. 313 f.) gegebenen didaktischen Leitlinien eng mit den Orientierungsvorgaben für Curricula zur Moralerziehung korrespondieren, tendierten die Gruppendiskussionen dahin, die gleiche Form wie die besser eingeführten und überprüften moralischen Dilemmadiskussionen anzunehmen.

Während jeder Gruppensitzung wurden die Schüler mit einem religiösen Dilemma konfrontiert, diskutierten dies untereinander und wurden dann mit der Aufforderung zurückgelassen, weiter über das Dilemma, die Diskussion und die eigenen Reaktionen auf beide nachzudenken. Zusätzlich zur Diskussion in der Gesamt-

gruppe wurden zwei weitere Techniken eingesetzt. Nach der Vorstellung des Dilemmas und einer vorläufigen Diskussion von Antworten wurde die Diskussion in Kleingruppen fortgesetzt. Danach wurden zwei Freiwillige gebeten, die beiden unterschiedlichen Seiten des Dilemmas kurz vor der gesamten Klasse zu erörtern. Im Anschluß an diese Debatte diskutierte die Gruppe die verschiedenen Positionen, die die beiden Disputanten eingenommen hatten. Diese Methode trug dazu bei, die Diskussion voranzubringen und das Denken der Schüler zu stimulieren. Die 10 Schüler dieser Gruppe waren bei durchschnittlich 6,9 Sitzungen anwesend. Die Gruppensitzungen hatten – wenngleich der spezifische Ablauf variierte – die folgende Grundstruktur:

1. Schritt: Vorstellung des Dilemmas
  - A. Vorlesen oder Aushändigen des gedruckten Dilemmas an die Gruppe.
  - B. Bitte an die Schüler, die dort beschriebenen Umstände wiederzugeben.
2. Schritt: Vorbringen vorläufiger Positionen
  - A. Nachdenken über eine individuelle Position.
  - B. Festlegung auf individuelle Position.
  - C. Ermittlung eines Standpunkts der Klasse.
  - D. Austausch von Gründen für die individuellen Positionen.
3. Schritt: Kleingruppendiskussionen.
4. Schritt: Zweierdebatte vor der Gesamtgruppe.
5. Schritt: Diskussion in der Gesamtgruppe
  - A. Analyse der Debatte.
  - B. Diskussion von Antworten auf Vertiefungsfragen.
6. Schritt: Reflexion der Antworten auf Vertiefungsfragen.

Quellen für Konfliktgeschichten fanden wir in den von *Oser* und seinen Mitarbeitern benutzten Entwürfen von Dilemmata, sowie in Dilemmata aus den Medien und der Bibel. Kern dieser Geschichten war jeweils das Verhältnis des Protagonisten zum Ultimaten in einer konkreten Situation. Der folgende Abschnitt gibt eine Kurzbeschreibung der Dilemmata für diese Gruppen an; exemplarisch dargestellt wird anschließend der Einsatz des Dilemmas aus der 4. Sitzung:

1. *Sitzung*: Soll ein ehemaliger KZ-Häftling seinem Peiniger von damals, der im Sterben liegt, verzeihen oder nicht?
2. *Sitzung*: Soll ein engagierter Pastor trotz unerhörter physischer und sozialer Qualen weiterhin am Glauben an Gott festhalten oder nicht?
3. *Sitzung*: Soll ein junger Vater – wie einst versprochen – der katholischen Kirche weiterhin die Treue wahren und die Kinder ihr gemäß erziehen, nachdem er über seine Frau die lutherische Kirche kennen- und schätzengelernt hat?
4. *Sitzung*: (siehe unten).
5. *Sitzung*: Soll ein junges Mädchen, das in der Kirche sehr aktiv und gläubig ist, ein Kind austragen, dadurch aber hinsichtlich seiner Zukunft schwerwiegende Konsequenzen auf sich nehmen?
6. *Sitzung*: Soll ein katholischer Priester weiterhin am Zölibat festhalten oder nicht, nachdem er eine junge Frau liebgelernt hat?
7. *Sitzung*: Soll eine tödlich erkrankte Frau ihrem Geliebten von ihrem wahren Zustand erzählen oder nicht?
8. *Sitzung*: Soll Abraham (Gen 12) seiner Sippe die Treue halten oder dem Ruf Gottes folgen und ins Ungewisse ziehen oder nicht?



9. Sitzung: Soll ein junger Arzt mit dem Argument, nicht Gott zu „spielen“, den Wunsch einer todkranken Frau abschlagen, sterben zu dürfen?

10. Sitzung: Soll Judas Jesus verraten oder nicht? Und ist der Verrat der freie Wille des Jüngers oder Gottes Plan gewesen?

11. Sitzung: Soll eine Mutter, die ihre Tochter mit schweren Vorwürfen wegen einer Abtreibung in den Suizid getrieben hat, auf die Vergebung Gottes vertrauen oder nicht?

12. Sitzung: Soll ein junger Mann weiterhin seiner Familie treu bleiben oder dem Ruf Gottes folgen und sein Leben für die Armen einsetzen?

Sondierungsfragen für jedes der Dilemmata wurden in Entsprechung mit Oser's sieben Elementen des religiösen Denkens entwickelt. Diese definieren die Dimensionen: Heiliges vs. Profanes, Transzendenz vs. Immanenz, Freiheit vs. Abhängigkeit, Hoffnung (Sinn) vs. Absurdität, Dauer (Ewigkeit) vs. Vergänglichkeit, Vertrauen vs. Angst und Unerklärliches (Magisches) vs. funktional Durchschaubares (vgl. Oser & Gmünder 1984, S. 31 ff.).

#### 4.1.1 Muster eines Stundenverlaufs (4. Sitzung)

Folgender Text wurde den Schülern vorgelegt:

„Ruth wuchs in einem strenggläubigen jüdischen Elternhaus auf. Sie ist nun 19 Jahre alt und hat ein ernsthaftes Verhältnis zu Bill, der katholisch ist. Ihre Eltern haben starke Einwände gegen diese Beziehung. Sie erinnern an die Schwierigkeit von interkonfessionellen Ehen und behaupten, daß Ruth ihr Leben zerstören würde, wenn sie jemanden nicht-jüdischen Glaubens heiratete. Ruth konnte verstehen, was ihre Eltern sagten, aber sie stimmte ihnen nicht wirklich zu, denn sie liebte Bill sehr.

Ruth ging zu ihrem Rabbi. Sie erzählte ihm von ihren starken Gefühlen für Bill und davon, daß sie glaubte, Bill und sie könnten alle Schwierigkeiten gemeinsam bewältigen. Der Rabbi jedoch unterstützte die Haltung der Eltern. Er sagte Ruth, es sei wichtig, jemanden innerhalb der jüdischen Glaubensgemeinschaft zu heiraten.

Sollte Ruth das Verhältnis zu Bill abbrechen?“

Jene Schüler, die die Position unterstützten, Ruth solle das Verhältnis zu Bill abbrechen, vertraten die Meinung, (1) daß Ruth zu jung sei, um alle Probleme zu verstehen, die eine solche Mischehe mit sich bringt, (2) daß ihr Glaube ein starker und wichtiger Teil ihres Lebens gewesen sei und sie seine Bedeutung nicht übersehen solle.

Diejenigen Schülerantworten, die die Position unterstützten, Ruth solle ihr Verhältnis zu Bill nicht abbrechen, vertraten die Meinung, daß (1) Liebe die beiden Personen vereint, (2) Ruth mit sich selbst und nicht mit ihren Eltern oder dem Rabbi zu leben habe, (3) ein derartiges Verhältnis noch keine ernsthafte Verpflichtung sei.

Die Zweierdebatte in der Gruppe wurde von zwei Mädchen geführt, *Laura* und *Shannon*. Shannon unterstützte den Standpunkt, Ruth solle die Beziehung abbrechen, Laura jenen, Ruth solle sie aufrechterhalten. Es folgt ein Ausschnitt der Debatte, hergestellt nach dem Tonbandmitschnitt:

L: Okay, also wenn die beiden eine ernsthafte, feste Beziehung haben ... wird's bis zur Heirat weitergehen. Darum sind ihre Eltern so aufgebracht ... Dann meinen sie es offenbar so ernst miteinander, daß sie zuversichtlich sind, in der Zukunft, in ihrer Ehe, mit den Problemen umgehen zu können, die aus der unterschiedlichen Glaubenszugehörigkeit entstehen würden ... daß sie wenigstens vorläufige

Lösungen dafür haben, was geschehen würde, wenn – sagen wir mal – religiöse Feiertage sind oder wenn Kinder ins Spiel kommen.

- S: Ich glaube nicht, daß sie ihre Probleme lösen könnten, weil, ich denke, daß Religion die höchste Sache ist, die du mit einem Partner teilen kannst, und wenn du *das* nicht teilen kannst, was du im Innersten glaubst, dann denk' ich nicht, daß sie eine Beziehung miteinander haben können.
- L: Aber wäre es nicht möglich, daß sie's könnten, wenn sie beide einen sehr tiefen Glauben haben? Weil sie beide so stark an die Ehe glauben, daß sie vielleicht besser verstehen, woher die andere Person kommt, statt sich nur jeder im eigenen Glauben zu isolieren ...
- S: Ich komme immer noch auf den gleichen Punkt zurück: Ich denk' daran, ich meine, was du annimmst, was in einer Beziehung läuft – alles total teilen, und dann noch etwas, was so tief in den beiden drin ist, weißt du, ich meine: Kannst du sie dir abends oder am Morgen oder irgendwann vorstellen, wenn der Vater sagt, „Tja, nun ist Weihnachten; ich gehe zum Weihnachtsfest“ – weißt du, und Mutti bleibt zu Hause? Und dann mit Kindern, weißt du, wo sollen die Kinder hin? An welchen Glauben sollen sie sich halten? Wenn beide Eltern es mit ihrem Glauben jeweils ernst meinen?
- L: Okay, gut: Siehst du nicht, irgendwie in sich selbst, Liebe und Ehe als so was wie einen Typ von Religion selber, in dem beide Partner vereint sind, weißt du, das ist irgendwie das Höchste, weißt du.
- S: Wenn sie nur vereint sind, wenn sie aber doch unter einer Religion vereint wären, die sind aber doch unter *zwei* Religionen vereint.
- L: Aber ist es nicht möglich, die miteinander zu teilen? Ich meine, einer hatte ... Obwohl einer streng katholisch und einer streng jüdisch sein mag, aber weil sie irgendwie zusammenkamen und sich lieben, haben beide Teile einiges akzeptiert – offensichtlich, damit sie heiraten können und hoffentlich irgendeine Idee haben, was sie in der Zukunft für ihre Kinder tun werden. Also, selbst wenn sie in einer Atmosphäre von beiden Religionen erzogen werden ... grundsätzlich ist doch ein großer Teil beider Religionen ähnlich, bis sie sich an Schlüsselfragen zu unterscheiden beginnen, aber ... die Gebete, die sie alle sprechen, sind grundsätzlich dieselben, und es wäre – meiner Meinung nach – eine bessere Vielfaltigkeit, wenn man die beiden Religionen kennt.
- S: Wie sollen Kinder profitieren durch ... wenn eine Mutter, wenn ein Elternteil sagt, weißt du, Jesus lebt und er liebt dich, aber der andere sagt, Jesus existiert nicht?
- L: Nicht, daß er nicht existiert. Jesus hat existiert.
- S: Daß er nicht gekommen ist.
- L: Naja ... wenn Kinder und beide Eltern unterschiedene Ansichten über ihre Religion haben, werden sie sie unterrichten, sie mit zu beiden Gottesdiensten nehmen und ihnen alles beibringen lassen, was vor sich geht.
- S: Würde das nicht irgendwie verwirrend sein für die Kleinen?
- L: Naja, aber ich glaube, wenn sie älter geworden sind und anfangen, zu merken, daß es zwei unterschiedliche, verschiedene Religionen gibt, daß ...
- S: Kinder kriegen das aber nicht so mit, weißt du.
- L: Schon, aber ...

Auf dieses Interview, das hier nur auszugsweise wiedergegeben werden konnte, folgten Reaktionen der anderen Schüler auf die dargelegten Ideen und Gedanken.

#### 4.2 Diskussion moralischer Dilemmata

Das Curriculum für die Gruppe 2 bestand aus Diskussionen von wirklichen und hypothetischen moralischen Konflikten, die den Fragen und Interessen gemäß waren, mit denen sich Schüler der zehnten bis zwölften Klasse auseinandersetzen. Jede Gruppensitzung umfaßte ebenfalls die Einführung des Dilemmas, dessen Befragung und Diskussion und eine Zusammenfassung der Argumentation, die mit der Aufforderung zu weiterer Reflexion der geäußerten Gedanken verbunden wurde. Auch das oben beschriebene Verfahren der Zweierdebatte wurde wiederum angewendet.

Als Quellen für die Dilemmata dienten Anthologien und Handbücher, aktuelle Medienberichte und zeitgenössische Streitfragen. Jedes der Dilemmata konzentrierte sich auf zwei der folgenden, von Kohlberg und seinen Mitarbeitern heraus-

gearbeiteten Problembereiche: Bindung, Autorität, Vertrag, Gewissen, Gesetz, Freiheiten, Leben, Eigentum, Strafe und Wahrheit.

Der folgende Abschnitt gibt eine Kurzbeschreibung dieser Dilemmata wieder; exemplarisch entfaltet wird jenes, das in der 6. Sitzung eingesetzt wurde:

1. *Sitzung:* Soll eine zu Unrecht des Ladendiebstahls verdächtige Schülerin ihre Freundin (die Täterin) verraten oder nicht?
2. *Sitzung:* Soll ein Autofahrer, der ein geparktes Auto beschädigte, seine Adresse zurücklassen oder einfach wegfahren?
3. *Sitzung:* Soll ein Mann seine Freundin zur Abtreibung drängen, nachdem sie – um ihn zur Heirat zu bewegen – keine Verhütungsmittel mehr verwendet hatte?
4. *Sitzung:* Soll ein junger Mann, der Pazifist ist, dem Einberufungsbefehl oder seinem eigenen Gewissen folgen?
5. *Sitzung:* Soll eine junge Frau, für die die Eheschließung sehr wichtig ist, gleichwohl vorher auf Probe mit ihrem Freund zusammenleben?
6. *Sitzung:* (siehe unten).
7. *Sitzung:* Soll die Tochter eines schwerkranken Mannes dessen Wunsch nach aktiver Euthanasie nachkommen oder dem Gesetz gehorchen?
8. *Sitzung:* Soll eine Schülerin nach einjähriger Freundschaft dem dringlichen Wunsch des jungen Mannes, mit ihr zu schlafen, nachkommen oder ihrem Gewissen folgen und damit noch zuwarten?
9. *Sitzung:* Soll ein junger Pazifist trotz voraussichtlicher Geldstrafe als Protest gegen die Rüstungsausgaben einen Teil seiner Steuern nicht mehr bezahlen?
10. *Sitzung:* Soll ein Lehrer Boykotts und Streiks der Schüler unterstützen, die wohl moralisch motiviert sind, der Schulordnung aber widersprechen?
11. *Sitzung:* Welches Argument ist hinsichtlich des Verbots, unter Drogeneinfluß in die Schule zu kommen, das stichhaltigste?
12. *Sitzung:* Soll ein Richter die Strafe für einen Mörder von niedriger Intelligenz mildern oder die Todesstrafe beantragen?

Es wurden vier Typen von Sondierungsfragen für jedes der Dilemmata entwickelt: Themen- und problembereichsbezogene Fragen, Fragen nach universellen Konsequenzen, Fragen nach Rollenwechseln und Klärungsfragen.

#### 4.2.1 *Muster eines Stundenverlaufs (6. Sitzung)*

Die Schüler erhielten den folgenden Text:

„Am Anfang des zweiten Weltkrieges begann eine Gruppe von Wissenschaftlern, an Plänen zur Entwicklung einer Atombombe zu arbeiten. 1945, nach Jahren intensiver Anstrengungen, teilten sie Präsident Truman mit, daß sie schließlich eine Bombe mit derart schrecklicher Kraft fertiggestellt hatten, daß eine einzige davon eine gesamte Großstadt vernichten könne. Einige der Wissenschaftler drängten Präsident Truman, die Bombe auf eine japanische Stadt abzuwerfen und sie als Mittel zur Beendigung des Krieges einzusetzen.

Sollte Präsident Truman die Bombe abwerfen lassen?

Lies die folgenden vier Gründe, die den Abwurf der Bombe unterstützen, und danach die vier, die dagegen sprechen. Entscheide, was Präsident Truman hätte tun sollen und welcher Grund am stärksten für deine Entscheidung spricht.

### *Gründe für den Abwurf der Bombe*

- A. Die Japaner bombardierten Pearl Harbor, ohne den Vereinigten Staaten irgendeine Warnung zu kommen zu lassen. Sie töteten viele amerikanische Seeleute, und sie haben seitdem Mengen von Angehörigen der amerikanischen Streitkräfte umgebracht, zum Beispiel auf dem Bataan-Todesmarsch. Wir sollten sie deshalb genauso behandeln, wie sie uns behandelt haben.
- B. Alle Menschenleben sind von gleichem Wert, amerikanische ebenso wie japanische. Der Abwurf der Bombe wird eine Vielzahl von Menschen töten. Aber er wird weniger Menschen töten, als wenn wir in Japan eine Invasion unternehmen müssen. Abgesehen davon wird er den Krieg schneller beenden und das Gesamtausmaß an Leiden verringern.
- C. Ein guter Präsident muß sich um das Leid der amerikanischen Soldaten sorgen. Der Präsident sollte alles nur mögliche tun, damit der Krieg schnell zu einem Ende gebracht wird. Deswegen sollte die Bombe abgeworfen werden.
- D. Der Krieg bedroht die Stabilität der amerikanischen Gesellschaft. Um die Gesellschaft zu bewahren und das öffentliche Wohlergehen zu schützen, müssen wir den Krieg gewinnen. Wir sollten die Bombe abwerfen, um uns gegen unsere Feinde zu schützen, indem wir den Krieg beenden.

### *Gründe gegen den Abwurf der Bombe*

- A. Die Vereinigten Staaten glauben an die Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens. Die Vernichtung von Menschenleben durch den Abwurf der Atombombe wird den Respekt des amerikanischen Volkes vor menschlichem Leben aushöhlen. Er wird deshalb die Stabilität der amerikanischen Gesellschaft bedrohen, was eine schlechte Sache wäre.
- B. Die Bombe abzuwerfen wäre ein grausamer und niederträchtiger Akt, weil so viele Zivilpersonen getötet würden. Wie könnten wir mit einem guten Gewissen weiterleben, wenn wir eine solche Sache täten?
- C. Wenn wir die Bombe auf die Japaner abwerfen, wird das nächste Volk, das eine Bombe entwickelt, einen guten Grund haben, sie auf uns abzuwerfen. Wenn wir grausam sind, werden sie es ebenfalls sein.
- D. Der Anspruch auf Schutz des Lebens ist ein universelles Recht, das von allen Menschen respektiert werden muß. Es spielt keine Rolle, welcher Nationalität solche Menschen angehören. Der Abwurf der Bombe auf das japanische Volk ist eine Verletzung dieses grundlegenden Menschenrechts.“

Die spontanen Gründe der Schüler für die Unterstützung des Standpunkts, Präsident Truman solle die Bombe abwerfen, waren, (1) daß dies den Krieg beenden und Leben retten, (2) daß es den Krieg beenden und Frieden bringen und (3) daß es zu geringerer nationaler Schuld führen würde.

Die spontanen Gründe anderer Schüler für die Unterstützung der Position, Präsident Truman solle die Bombe nicht abwerfen lassen, waren, (1) Amerika solle sich nur mit vergleichbaren Mitteln zur Wehr setzen, (2) der Abwurf würde unschuldige Menschen töten, (3) irgendjemand könne im Gegenzug eine Bombe auf uns fallen lassen, (4) Truman solle die Bombe nur als Drohmittel einsetzen und (5) der Abwurf der Bombe könne den Krieg verlängern.

Nach der Äußerung ihrer ersten Entscheidungsgründe trafen sich die Schüler, entsprechend ihren Positionen, kurz in zwei Kleingruppen und wählten das für ihre Entscheidung stichhaltigste Argument aus. Je ein Schüler aus beiden Lagern (*Todd* und *Lori*) meldete sich dann freiwillig zur Debatte über die Streitfrage. Diese Debatte wurde auf Tonband aufgenommen. Ein Ausschnitt lautet wie folgt:

- T: Wir stimmen hauptsächlich mit Grund B überein (pro B).
- L: Okay, wir haben mit Grund D übereingestimmt (contra D). Wir lassen die Bombe also nicht fallen, weil, wenn wir sie auf jemanden abwerfen, ist es fast, wie wenn man Vorurteile hat – eine Bombe auf Leute abwerfen, die du haßt.
- T: Sie hassen uns und unser Volk genauso.
- L: Ja, aber das ist nicht fair, weil ...
- T: Sie haben unsere Soldaten umgebracht.

- L: Ja weil, sieh mal, nur weil sie sich gegenseitig bekämpfen, solltest du nicht ... weil du eine Atom-bombe hast, solltest du sie nicht abwerfen. Sie haben überhaupt keine Verteidigung gegen dich. Ich meine, das ist doch nicht wie ein Gnadentod; es bedeutet, ihnen eine faire Chance zum Leben zu geben.
- T: Warne sie, bevor du es tust.
- L: Ja, aber das ist nicht die Art, wie du es tun solltest. Du solltest es ausdiskutieren wie vernünftige Menschen. Du solltest sie nicht einfach wegblasen und sagen: „Okay, das ist das Ende des Krieges“, weißt du.
- T: Aber was war vor Pearl Harbor, als wir versuchten, es mit ihren Diplomaten auszudiskutieren? Sie haben aber trotzdem weitergemacht und Pearl Harbor angegriffen.
- L: Ja, aber das ist, ich meine, von Amerika wurde angenommen, daß es an die Gleichheit der Rechte glaubt. Dafür haben sie diese, weißt du, Vereinigten Staaten gemacht. Nur weil dir jemand etwas tut, solltest du es nicht heimzahlen.
- T: Das habe ich nicht gesagt.
- L: Doch, hast du. Doch, hast du.
- T: Nein, hab' ich nicht. Ich habe nur gesagt, daß unsere Diplomaten mit ihren Diplomaten sprachen, als sie uns angriffen.
- L: Ja, weiß ich, aber nun sagst du, daß du die Bombe abwerfen solltest. Großartig.
- T: Nein, nicht während wir mit ihnen sprechen. Ich meine, wohin willst du, daß wir die Bombe abwerfen, doch nicht an der Front, wo unsere Leute ...
- L: Nun, du solltest die Bombe überhaupt nicht abwerfen. Du solltest es ihnen nur sagen, als Drohung benutzen und sagen: „Nun, wir haben diese Bombe“. Und wir könnten uns hinsetzen und darüber sprechen; und wenn nicht, weißt du, solltest du die Bombe immer noch nicht einfach abwerfen. Gib ihnen etwas Zeit, so daß sie Frauen und Kinder evakuieren können.
- T: Laß mich mal eine Minute. Du hast über gleiche Rechte und grundlegendes Menschenrecht gesprochen. Welche Rechte haben sie, uns anzugreifen und unsere Soldaten zu töten?
- L: Nun, das haben sie nicht getan, aber das ...
- T: Sie haben!
- L: Dann haben sie nicht das Recht. Sie hatten nicht das Recht, aber das gibt uns nicht das Recht, sie zu töten, weil – einfach weil jemand, ich meine, jemand kommt 'rüber und wie ... sagen wir, Doug würde 'rüberkommen und mir ins Gesicht schlagen: Das gibt einem nicht das Recht, ihn gleich zurückzuschlagen ...

#### 4.3 Traditionelle Religionserziehung

Diese wird hier aus Platzgründen nicht dargestellt. Gesagt sei nur, daß in ebenfalls 12 Sitzungen das Thema Sexualität und soziale Identität in religiöser Perspektive abgehandelt wurde, und zwar mit Hilfe von sachorientierten Texten, solchen aus der Bibel, mit Gedichten und mittels Rollenspielen und dem Anfertigen von Collagen.

#### 4.4 Nachtestphase

Im Anschluß an die Interventionsphase begannen – nach einem Zeitabstand von 2 Wochen – die Nachtests. Jeder Pb. wurde demselben Interviewer zugeteilt wie im Vortest; alle Interviewer erhielten dieselben Instruktionen. Jeder von ihnen verwendete wiederum dasselbe Interviewverfahren. Die Reihenfolge der moralischen und religiösen Interviews alternierte wiederum nach dem Zufallsprinzip.

Das im Nachtest für die Erhebung der Moralstufen benutzte Instrument war eine leicht gekürzte (ein Teil des Dilemmas wurde aufgrund von Zeitzwängen fortgelassen) Form von *Kohlbergs* Moralisches-Urteil-Interview, Form B (*Colby et al.*, im Druck). Dieses Instrument ist eine parallele Form des im Vortest eingesetzten Form A-Interviews. Das zur Erhebung der religiösen Stufen verwendete Instrument bestand aus einem von der ersten Autorin entworfenen Interview, das auf der biblischen Erzählung von Abraham und Lot und auf *Oser's* allgemeinem Design

fußte. Das diesem Interview zugrunde gelegte Dilemma und die in ihm gestellten Fragen werden in Tabelle 1 wiedergegeben.

#### 4.5 Auswertung der Interviews

Die Interviews zum religiösen Urteil wurden von der Erstautorin unter Verwendung von Oser (1980: Oser u.a. 1979, Oser & Gmünder 1984) Stufenbeschreibungen und seiner sieben Elemente des religiösen Denkens kodiert. Die Auswerterin war von Oser ausgebildet worden; es wurde ein System verwendet, das Kohlbergs „Standard Scoring System“ (Colby et al., im Druck) vergleichbar ist. Jedes Interview wurde blind (anonymisiert) ausgewertet, und jedem Element, das der Pb. ansprach, wurde ein Stufenwert zugeteilt. Ein Stufengesamtwert („globaler Score“) wurde mittels der Identifikation all der Stufen bestimmt, die für 25% oder mehr aller Elemente ermittelt worden waren. Globale Werte waren entweder reine Stufenwerte, z.B. Stufe 2 oder Stufe 3, oder gemischte Stufenwerte, z.B. Stufe 2/3. Es fand sich kein Pb., dessen Denken Stufen umfaßte, die nicht benachbart waren, und nur einer, der auf mehr als zwei Stufen argumentierte.

Die Interviews zum moralischen Urteil wurden vom zweiten Autor blind ausgewertet; der Autor war von Kohlberg geschult worden und benutzte dessen „Standard Scoring System“. Den Pbn. wurden reine oder gemischte Stufenwerte für jedes Interview zugewiesen; dabei wurde die gleiche Berechnungsformel benutzt wie bei den Interviews zum religiösen Urteil.

### 5. Ergebnisse

#### 5.1 Stufen des religiösen Urteils und ihre Entwicklung

In Übereinstimmung mit der Theorie und den übrigen empirischen Befunden (vgl. Oser & Gmünder 1984, bes. S. 193ff.) ließ sich auch in dieser Untersuchung zeigen, daß sich in der Stichprobe keine Schüler fanden, die auf einer reinen Stufe 4 dachten. Vielmehr sind – im Einklang auch mit der Theorie Kohlbergs – die meisten Adoleszenten in ihren religiösen Urteilen auf den Stufen 2 und 3 lokalisiert worden.

Weiterhin wuchsen, wie Abbildung 1 ausweist, die mittleren Stufenwerte mit dem höheren Lebensalter (Vortestdaten): Obwohl der Altersunterschied in der Stichprobe gering war und die Einstufungen der Schüler auf jedem Altersniveau mehrere Stufen umfaßte, stieg der Mittelwert (wie auch der Median) systematisch mit dem Alter.

Der Vergleich der Vor- und Nachtestwerte zeigte eindeutig, daß während der Intervention eine Entwicklung der religiösen Kognition stattgefunden hat, was von Abbildung 2 veranschaulicht wird.

Obwohl der Median in beiden Tests zwischen der Stufe 2 und 2/3 liegt, zeigen sowohl die modale Verteilung wie das arithmetische Mittel eine Entwicklung der religiösen Denkstufen. Der Mittelwert stieg von 235,6 RMS (Religious Maturity Scores) in den Vortests auf 246,9 in den Nachtests.

**Tabelle 1:**

**Interview zum religiösen Urteil (Nachtest)**

Abraham und Lot lebten im Lande Kanaan, das Gott Abraham und seinen Nachkommen verheißen hatte. Abraham war von Haran nach Kanaan gezogen, als er bereits ein alter Mann war, weil Gott versprochen hatte, ihn und seine Nachkommen im Lande Kanaan zu segnen und seinen Namen berühmt zu machen. Als Nomaden wanderten Abraham und Lot und ihr Volk, auf der Suche nach Weideland und Wasser für ihre Herden, unablässig in den fast öden Hügeln umher. Aber dann kam eine Zeit, in der lange kein Regen mehr fiel und sie kein Gras und kein Wasser mehr finden konnten. So mußten Abraham und Lot das Land Kanaan verlassen.

Sie reisten nach Ägypten, wo es Gras und Wasser im Überfluß gab. Dort wurde Abraham sehr reich, er hatte Silber und Gold und große Herden von Schafen, Ziegen und Rindern. Nach einiger Zeit kehrte Abraham mit seinem Volk und allem, was sie besaßen, nach Kanaan zurück; denn sie dachten an Gottes Versprechen, er werde sie in jenem Land segnen. Als sie von Ort zu Ort zogen, kamen sie nach Bethel, und dort baute Abraham einen Altar und hielt eine Andacht für seinen Gott, der ihm dieses Land verheißen hatte.

Lot besaß ebenfalls Schafe, Ziegen und Rinder, auch er hatte eine eigene Familie und Diener. Es gab nun nicht genug Weideland im Lande Kanaan, daß sie beide zusammen dort bleiben konnten. Oft brachen Streitigkeiten zwischen den Hirten Lots und jenen Abrahams aus, wenn sie um das spärliche Gras und Wasser kämpften.

Daraufhin sagte Abraham zu Lot: „Wir sind Verwandte, es soll kein Zwist zwischen mir und dir sein, zwischen deinen Männern und meinen. Wir müssen uns trennen. Einer von uns muß seine Herden nehmen und in ein anderes Land gehen.“

Von Bethel aus konnte Abraham das Jordantal sehen. Es war ein schönes Land, in dem es immer genug Wasser und Weidefläche gab. Einer von ihnen könnte in dieses Land ziehen. Abraham bemerkte, daß er alt wurde. Es war nicht mehr leicht für ihn, auf der Suche nach Wasser und Gras beständig unterwegs zu sein. Das wunderschöne Jordantal war ein Traumland für einen Nomaden und wäre für die ihm verbleibenden Jahre ein friedlicher Ort zum Leben. Er erinnerte sich jedoch an das Versprechen Gottes, ihn in diesem Land, dem Lande Kanaan, zu segnen und seine Nachkommen zu einer großen Nation zu machen.

- 1a. Sollte Abraham in das schöne Jordantal gehen? Warum oder warum nicht?
- 1b. Muß Abraham im Lande Kanaan bleiben und auf Gott vertrauen? Warum oder warum nicht?
2. Welche Rolle spielt Gott in Abrahams Entscheidung? Warum?
- 3a. In dieser Geschichte muß sich Abraham zwischen zwei Wahlmöglichkeiten entscheiden: (1) auf sich selbst und seine Kenntnis von Land und Wasser zu vertrauen, um für sein Volk und seine Herden zu sorgen, oder (2) auf Gott zu vertrauen und im öden, bergigen Kanaan zu bleiben. Welche Möglichkeit hältst du/halten Sie für die bessere Wahl? Warum?
- 3b. Welcher Anspruch ist wichtiger: seine Verantwortung, für sein Volk und das Vieh Sorge zu tragen, oder seine Beziehung zu Gott? Warum?
- 3c. Was ist in dieser Welt bedeutsamer: die Menschen oder Gott? Warum?
- 4a. Wie ist Gott in Abrahams Welt einbezogen?
- 4b. Wie ist Gott in deine/Ihre Welt einbezogen?
5. Welche Hoffnung hätte Abraham, wenn er in Kanaan bliebe? Und warum?
- 6a. Hat Gott einen Plan für Abrahams Leben? Warum oder warum nicht?
- 6b. Wie beeinflußt das Abrahams Entscheidung?
- 6c. Hat Abraham die Freiheit, Gottes Verheißung zu ignorieren? Warum oder warum nicht?
- 6d. Stelle dir/stellen Sie sich vor, Abrahams Ehefrau und sein enger persönlicher Berater drängten Abraham beide, in Kanaan zu bleiben und auf Gottes Versprechen, er werde sie segnen, zu vertrauen. Sollte Abraham ihrem Rat folgen? Warum oder warum nicht?
7. Stelle dir/stellen Sie sich vor, Abraham entscheide sich nach vielen inneren Kämpfen dafür, ins Jordantal zu gehen. Wird diese Wahl irgendwelche Folgen haben für sein Leben? Warum oder warum nicht?
- 8a. Stelle dir/stellen Sie sich vor, Abraham ließe sich im Jordantal nieder. Bald darauf ziehen sich die Herden eine Krankheit zu, die sich schnell unter den Tieren ausbreitet und an der ein großer Teil von ihnen stirbt. Hat dieser Vorfall irgendetwas mit der Tatsache zu tun, daß Abraham das Land verließ, das Gott ihm verheißen hatte? Warum oder warum nicht?
- 8b. Glaubst du/glauben Sie, daß Gott Abraham dafür strafen wird, daß er Seiner Verheißung nicht traut? Warum oder warum nicht?

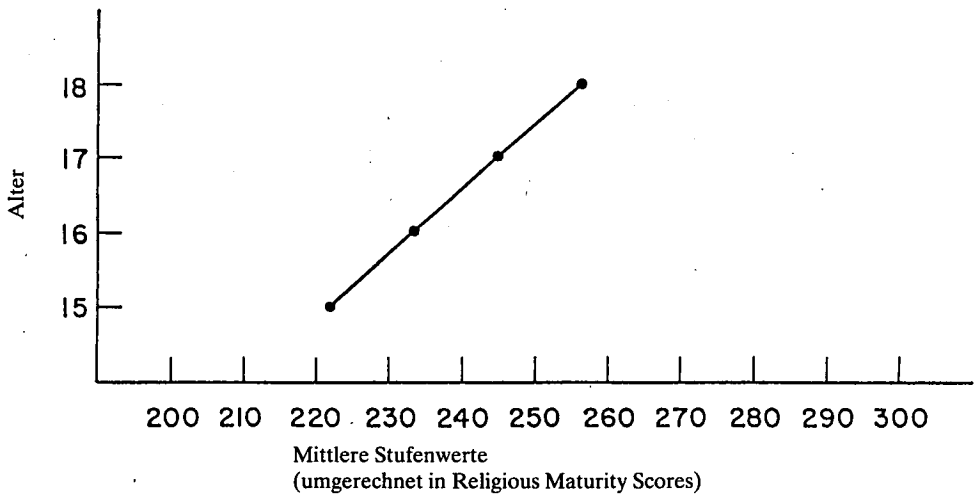


Abb. 1: Mittlere Stufenwerte des religiösen Denkens für die Altersgruppen 15–18

5.2 Curriculumeffekte ( $H_1$  und  $H_2$ )

Um die relativen Effekte der drei Curricula und der Kontrollbedingung zu bestimmen, wurde jeder Schüler in jeder Gruppe entweder als sich entwickelnd oder nicht entwickelnd klassifiziert, je nachdem, ob er qualitatives, aufwärtsgerichtetes Wachstum zeigte oder nicht. Dies geschah in bezug auf beide Dimensionen: moralisches und religiöses Denken. Wir berechneten eine  $2 \times 4$ -Kontingenztafel für jede Variable (vgl. Tabellen 2 und 3). Die Analyse war für das religiöse Denken si-

Tab. 2: Zahl der Pbn in jeder Gruppe mit Zuwächsen im religiösen Denken zwischen Vor- und Nachtest

Veränderung	Gruppe			
	religiöse Dilemmata	moralische Dilemmata	Trad. Relig.-unterricht	Kontrollgruppe
-/0	5	3	9	
+	5	7	1	

$$\chi^2(3) = 8.33; p < .05 \text{ (zweiseitig)}$$

Tab. 3: Zahl der Pbn in jeder Gruppe mit Zuwächsen im moralischen Denken zwischen Vor- und Nachtest

Veränderung	Gruppe			
	religiöse Dilemmata	moralische Dilemmata	Trad. Relig.-unterricht	Kontrollgruppe
-/0	6	6	9	
+	4	4	1	

$$\chi^2(3) = 3.52; \text{n.s.}$$



## Vor- und Nachtest

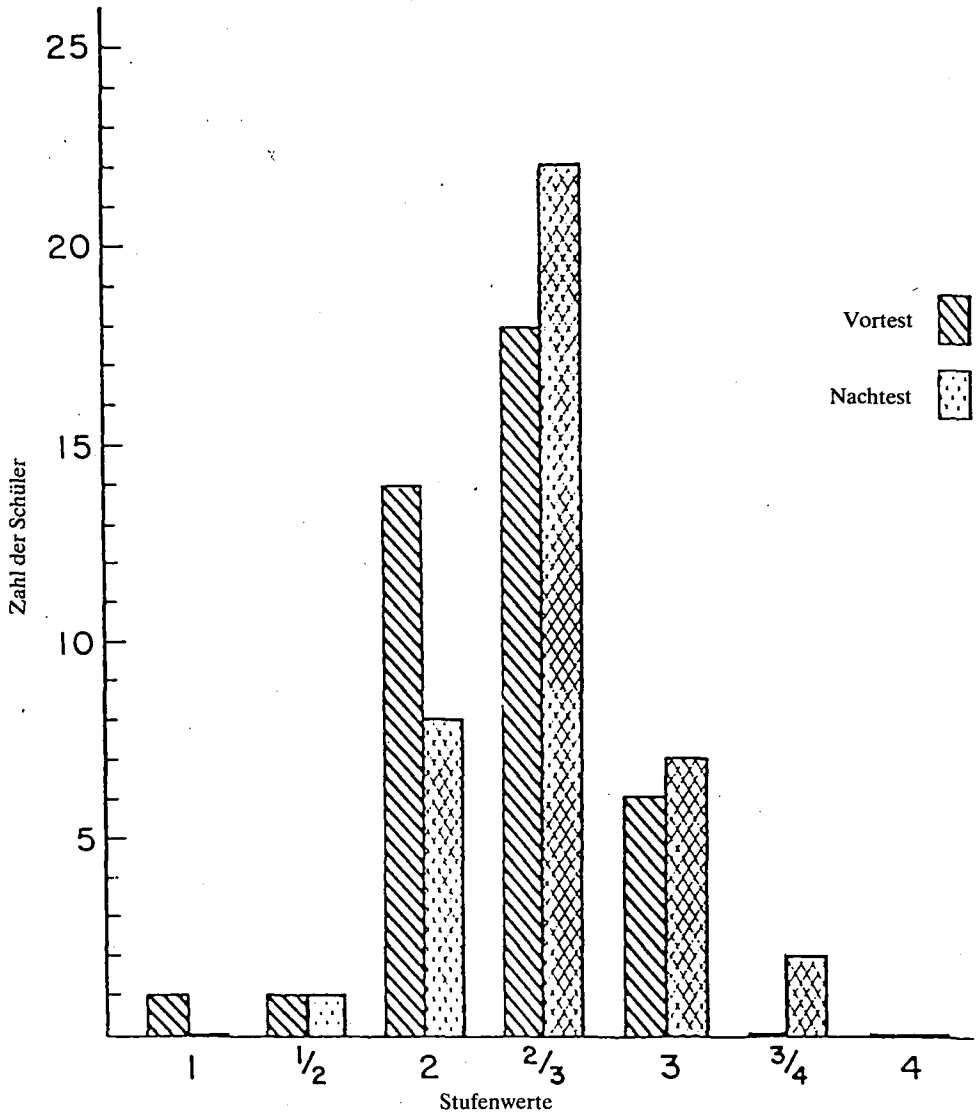


Abb. 2: Vergleich der Werte des religiösen Urteils in Vor- und Nachtest

gnifikant:  $\chi^2(3) = 8,33$ ;  $p < 0,05$  (zweiseitig), nicht aber für das moralische Denken  $\chi^2 = 3,52$ ).

Wie mit einem Blick auf Tabelle 3 festgestellt werden kann, zeigte sich positives Wachstum sowohl in der Gruppe, die religiöse Dilemmata, als auch in der, die moralische Dilemmata diskutiert hatte: 50% bzw. 70% der Schüler dieser Gruppen legten eine signifikante Veränderung der religiösen Stufen an den Tag. Die Gruppe, in der religiös orientierte Sexualerziehung betrieben worden war, und die Kon-

trollgruppe zeigten eine Entwicklung bei nur 10% bzw. 30% der Schüler. In den Daten über moralisches Denken gab es einen gleichen Trend, der jedoch, wie erwähnt, keine Signifikanz erreichte.

### 5.3 Zusammenhang zwischen moralischem und religiösem Denken ( $H_3$ )

Es bestand eine Korrelation von 0,38 zwischen beiden Maßen der Entwicklung, die auf einem Niveau von  $p = .008$  Signifikanz erreichte. Ferner zeigte sich, daß im Vortest von 40 Untersuchungspersonen 28 beim moralischen Denken höhere Werte aufwiesen als beim religiösen, 10 den gleichen Wert hatten und nur 2 auf dem Maß des religiösen Denkens höher eingestuft wurden. (Das Muster, das sich

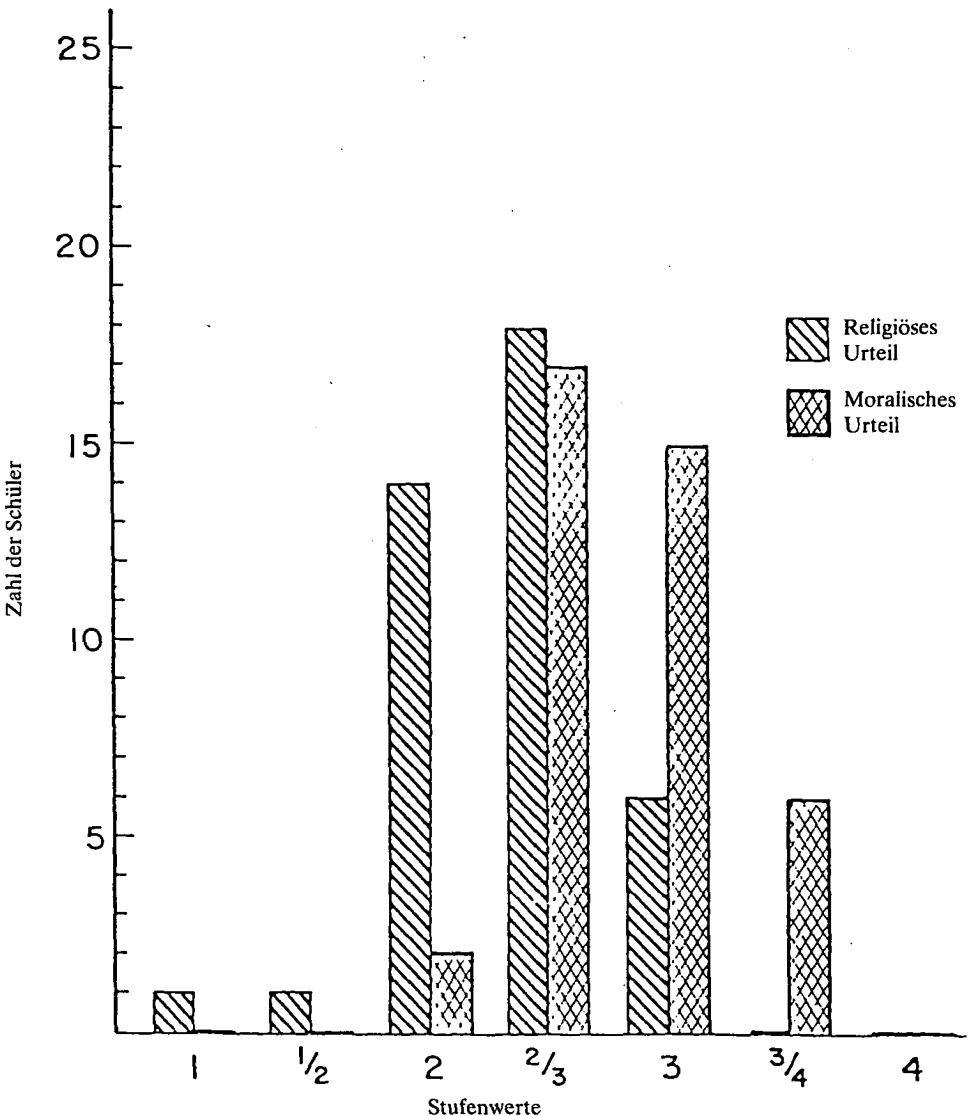


Abb. 3: Vergleich der Werte des religiösen und des moralischen Urteils im Vortest

durch den Nachtest ergab, war hochgradig ähnlich: 3 Pbn. zeigten höhere, 15 gleiche und 22 niedrigere Werte im religiösen Denken, verglichen mit dem moralischen Urteil.) Die Schaubilder 3 und 4 stellen diesem Befund dar und veranschaulichen, daß die Entwicklung des moralischen Denkens der des religiösen Denkens in der Tat vorausgeht.

Wenn wir die Richtung der Veränderung untersuchen, die die drei Gruppen von Probanden (diejenige mit höheren, gleichen oder niedrigeren religiösen Urteilsstufen im Vergleich zu denen der Moral) hinsichtlich des moralischen Urteils zeigten, so kommt ein klares Muster zum Vorschein. Wie Tabelle 4 wiedergibt, zeigte nur

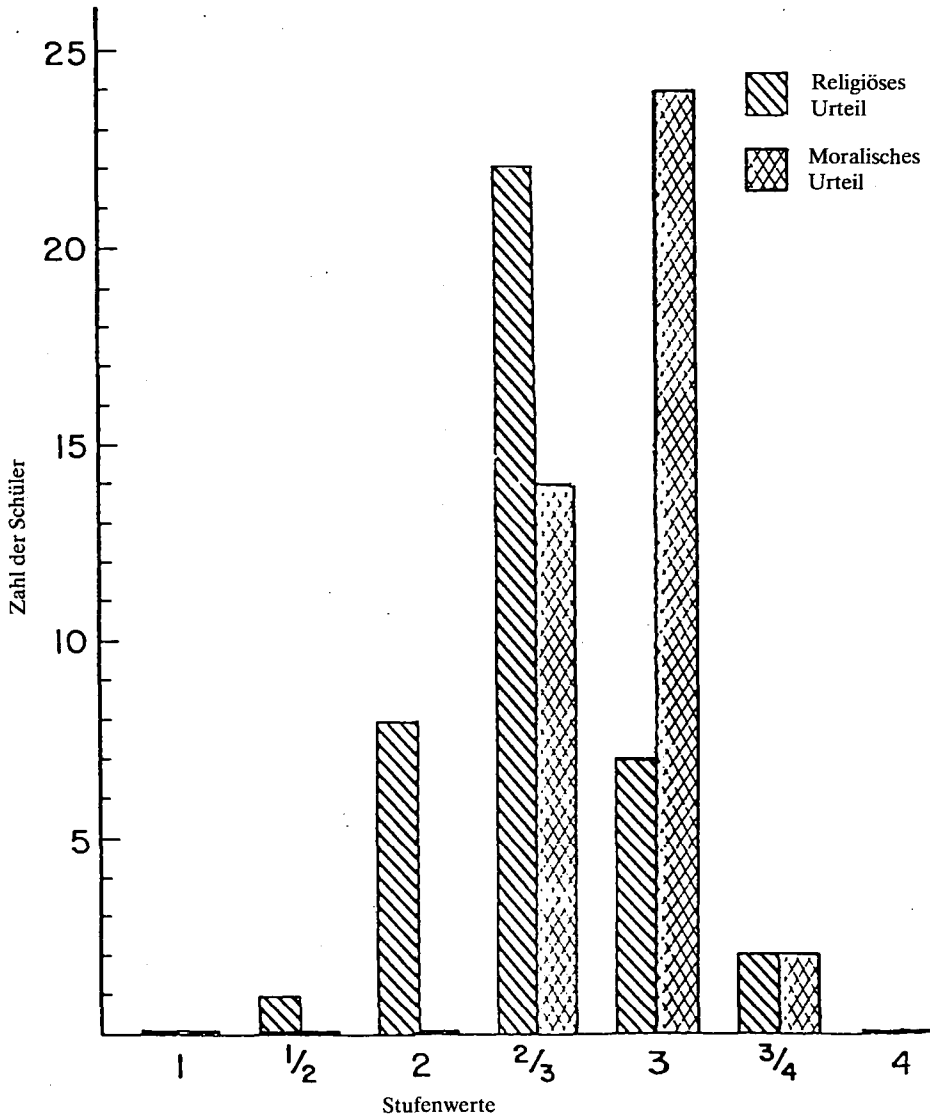


Abb. 4: Vergleich der Werte des religiösen und des moralischen Urteils im Nachtest

**Tab. 4:** Zahl der Pbn in jeder der durch den Vortest ermittelten Gruppen unterschiedlicher Entwicklungsstände von moralischem und religiösem Denken, die positive, negative bzw. keine Veränderungen des religiösen Denkens zeigten

Unterschied Moralstufe vs. religiöse Stufe (Vortest)	Veränderungen des religiösen Denkens			
	-	0	+	Total
R > M	1	1	0	2
R = M	4	5	1	10
R < M	4	9	15	28

eine der Versuchspersonen, deren religiöses Urteil im Vortest höher als ihr moralisches Denken oder ebenso hoch wie dieses eingestuft worden war, zwischen Vor- und Nachtest einen Fortschritt in der religiösen Urteilsstufe.

Dagegen erwies sich ein solcher Fortschritt bei 15 der 28 Personen (54 %), deren moralische Vortestwerte höher gewesen waren als diejenigen ihres religiösen Denkens.

## 6. Diskussion und Schlußfolgerungen

Bei dem Curriculum, das mit der Diskussion religiöser Dilemmata arbeitete, stellten sich etwas verwirrende Wirkungen heraus.

Auf der einen Seite zeigte die Hälfte der teilnehmenden Schüler zwischen Vor- und Nachtest Zuwächse im religiösen Denken. Dies läßt darauf schließen, daß das Curriculum zur Förderung der Entwicklung religiösen Denkens bei Schülern auf effektive Weise einsetzbar ist. Auf der anderen Seite jedoch erzeugte das Curriculum, das mit Diskussionen moralischer Dilemmata operierte, sogar eine noch stärkere Entwicklung religiösen Denkens als der Kurs über religiöse Dilemmata; hier entwickelten sich 70 % der Schüler zwischen Vor- und Nachtest voran. Diese Befunde sind etwas schwierig zu interpretieren; sie legen aber ein paar mögliche Erklärungen nahe. Erstens könnte man sich auf die Tatsache konzentrieren, daß diese beiden Gruppen ähnliche Effekte auf das religiöse Denken zeigten, während die Kontrollgruppen weit einflußloser blieben. Es mag sein, daß Autoren wie *Rambaran* (1977) und *Wallwork* (1980) recht haben, wenn sie argumentieren, daß moralisches und religiöses Denken nicht getrennt werden können, wie es *Kohlberg & Power* (1981) oder *Oser* (1980, 1984) vertreten. Eine zweite Erklärung ist eher methodologischer Art. In dieser Untersuchung wurde mit jedem Schüler vor dem Beginn des Kurses ein Interview durchgeführt, das von drei Dilemmata – zwei von ihnen „moralisch“, eines „religiös“ – ausging; desgleichen unmittelbar nach Abschluß des Kurses. Dies könnte die Schüler leicht dazu geführt haben, moralische und religiöse Themen in Verbindung zu bringen und diesen gedanklichen Rahmen sowohl in der Gruppendiskussion von Konfliktgeschichten als auch in den Antwort-

ten auf solche Dilemmata außerhalb der Gruppe und schließlich auch in ihren Posttest-Interviews anzuwenden. Überdies ist es – angesichts der Tatsache, daß diese Gruppen von einem Kirchenbediensteten koordiniert und in den Räumlichkeiten der Pfarrgemeinde durchgeführt wurden – nicht verwunderlich, daß die Diskussion moralischer Dilemmata Einfluß auf religiöses Denken erhielt. Wenn der Kontext die Relevanz von Religion für Moralität nahelegt, werden Individuen wahrscheinlich religiöses Denken in Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata verwenden.

Ein Nebenaspekt besteht in der Tatsache, daß es dem Kurs, der mit der Diskussion moralischer Dilemmata arbeitete, nicht gelang, signifikante Entwicklungen im moralischen Denken hervorzurufen. Frühere vergleichbare Curricula (z.B. *Blatt & Kohlberg* 1975) haben dagegen klar positive Effekte gezeigt. Wir sind nicht in der Lage, das Versagen dieses Curriculums zu erklären, obwohl es wichtig ist, darauf hinzuweisen, daß es einen Trend zu stärkerer Entwicklung in den beiden dilemmaorientierten Gruppen als in den beiden Kontrollgruppen gab.

Sehr starke Belege wurden zur Erhärtung des theoretisch behaupteten Zusammenhangs zwischen der Entwicklung des moralischen und des religiösen Denkens gefunden. Die beiden Maße korrelierten signifikant, aber moderat miteinander; dabei ist Redundanz weitgehend ausgeschlossen: Das eine Maß erklärt nur ungefähr 14 % der Varianz des anderen.

Von noch größerer Wichtigkeit ist die allgemeine theoretische Annahme, moralische Entwicklung sei eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für parallele Entwicklung des religiösen Denkens ( $H_3$ ): Dies impliziert, daß (1) die Stufe des religiösen Denkens niedriger, aber nicht höher als die des moralischen Urteils sein darf und daß (2) in einer Interventionsstudie wie der vorliegenden diejenigen Individuen, deren Werte des religiösen Denkens niedriger als die des moralischen Denkens sind, die einzigen sein sollten, deren religiöses Denken sich voranentwickelt; es sei denn, ihr moralisches Denken entwickle sich simultan. Nur zwei von den 40 Pbn. verletzten die erste, niemand die zweite Annahme. Es scheint offensichtlich der Fall zu sein, daß moralisches Denken sich tatsächlich vor dem religiösen Denken entwickelt, und daß darüber hinaus moralisches Denken eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür ist, daß sich paralleles religiöses Denken entwickelt.

Religionspädagogen sollten von der Verwendungsfähigkeit des *Oser*-Modells der Entwicklung des religiösen Urteils Notiz nehmen. Es hilft, die verschiedenen Typen des Denkens über religiöse Problemfragen, die Schüler benutzen, zu unterscheiden, und es stellt einen entwicklungsorientierten Rahmen für das Verständnis sowohl der Unterschiede zwischen diesen Formen des Denkens zur Verfügung, wie der Weisen, auf die sie entstehen. Es erlaubt auch, Curricula zur Förderung der Entwicklung reiferer Formen des religiösen Urteils in der Schule zu entwerfen. Man würde zweifellos nicht behaupten können, *Oser*s Stufen erfaßten all das, was zu religiöser Entwicklung gehört. Sie helfen aber sicherlich beim Verständnis der Entwicklung des religiösen Bewußtseins.

## Literatur

- Arbuthnot, J. B. & Faust, D.: Teaching moral reasoning: Theory and Practice. Harper & Row, San Francisco 1981.
- Bergman, M.: Moral decision making in the light of Kohlberg and Bonhoeffer: A comparison. *Religious Education*, 69, 1974, S. 227–243.
- Berkowitz, M.: A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15, 1981, S. 20–33.
- Blatt, M. & Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 1975, S. 129–161.
- Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher-Dubin, B., & Lieberman, M.: Secondary school moral discussions programmes led by social studies teachers. *Journal of Moral Education*, 6, 1977, 90–111.
- Colby, A., Kohlberg, L., Candee, D., Gibbs, J. C., Hewer, A., Kaufman, K., Power, C., & Speicher-Dubin, B.: Assessing moral judgment: A manual. Cambridge University Press, New York (in press).
- Dykstra, C.: Vision and character: A christian educator's alternatives to Kohlberg. Paulist Press, New York 1981.
- Fowler, J.: Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning. Harper & Row, San Francisco, 1981.
- Galbraith, R. & Jones, T.: Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom. Greenhaven Press, San Francisco, 1976.
- Gorman, M.: Moral and faith development in seventeen-year old students. *Religious Education*, 72, 1977, S. 491–504.
- Hardin, J.: A study of the relationship of moral development to school setting, comparing students in a church related school with students in a public school. *Dissertations Abstracts International*, 39, 1979, 7134.
- Hersh, R., Paolitto, D. & Reimer, J.: Promoting moral growth from Piaget to Kohlberg. Longman, New York 1979.
- Kohlberg, L.: Education, moral development, and faith. *Journal of Moral Education*, 4, 1975, S. 5–16.
- Kohlberg, L. & Power, C.: Moral development, religious thinking and the question of a seventh stage. In: Kohlberg, L.: The philosophy of moral development: Essays on moral development. Harper & Row, San Francisco, 1981, S. 311–372.
- Kohlberg, L. & Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Beltz, Weinheim & Basel, S. 13–80.
- Mischey, E. J. & Sullivan, E. V.: Faith orientation. Motive to be moral. *Contemporary Education*, 48, 1976, S. 35–41.
- Muendel, H.: Luther: The moral and the religious. *Religious Education*, 76, 1981, S. 88–97.
- Ogorman, T.: An investigation of moral judgment and religious knowledge score of Catholic high school boys from Catholic and public schools. *Dissertation Abstracts International*, 40, 1979, 1365.
- Oser, F.: Stages of religious judgment. In: Fowler, J. & Vergote, A. (Hrsg.): Stages of religious judgment. Silver Burdett Company, Morristown NJ 1980.
- Oser, F., Gmünder, P. & Fritzsche, U.: Eine Entwicklungstheorie des religiösen Denkens. Transsituationale Bestimmung der Schemata und altersmäßige Trends. *Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg, Schweiz*, Nr. 21, 1979.
- Oser, F. & Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Benziger, Zürich & Köln 1984.
- Ramberan, O.: Morality and religion: An analytic approach with implications for religious education. *Religious Education*, 72, 1977, 514–527.
- Sharfman, B.: Creative thinking and religious training in relation to moral judgment. *Dissertation Abstracts International*, 34, 1974, 7595–7596.
- Wallwork, E.: Morality, religion, and Kohlbergs theory. In: Munsey, B. (Hrsg.): Moral development, moral education and Kohlberg. Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1980, S. 269–297.
- Wright, J.: Morality and Hebraic Christian religion. *Journal of Moral Education*, 11, 1981, S. 32–40.

## Verfasser:

Joyce A. Caldwell, West-70/North-979 Washington Ave, Cederburgh/Wisconsin 53012  
Marvin L. Berkowitz PhD, 4476 N. Bartlett Ave, Sjorewook/Wisconsin 53211, USA